

## Komplex Instrukciós Program

Dr. habil. K. Nagy Emese  
egyetemi docens  
intézményvezető

[www.komplexinstrukcio.hu](http://www.komplexinstrukcio.hu)

A Stanfordi alapgondolatokat megábra foglalo Komplex Instrukciós Program (KIP), a tanórákon alkalmazható, az esélyegyenlőség megteremtésének a feladatát vállaló, speciális kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből és a tanórákon alkalmazott szabályokból felépülő rendszer. A módszer *technikai lényegét tekintve* a KIP a pedagógusok számára rendelkezésre álló módszer-együttes, a tanórákon a pedagógus és a tanulók által végzendő tevékenységek egy adott ütembe illesztett rendszere.<sup>1</sup> A KIP-es tanóráknak keretrendszere adott, amely azonban széleskörűen lehetőséget nyújt a kreativitásnak (K. Nagy 2005; 2006; 2007; 2012; 2015).

A KIP fontos jellemzője, és eredményességének és hatékonyságának is fontos összetevője, hogy miközben minden részében benne van a tanulókhoz való alkalmazkodás, egy szükséges mértékig határozott szabályok betartására „kényszerít” minden résztvevőt. A legfontosabb szabályok:

- a csoportmunka és az egyéni munka jelenléte és meghatározó szerepe a tanórákon,
- a csoportmunkában megoldandó feladatok komplex jellege, amely együttműködésre kényszeríti a tanulókat, középpontba állítva a munkamegosztást, amelyben minden tanuló az előzetes tudásához, képességei aktuális fejlettségeihez mérten vesz részt a feladatban,
- a tanulók közös munkája során megoldott csoportfeladatok nyitott végűsége, amelyek többféle megközelítést és megoldást is megengednek,
- a feladatok érdekesek, motiválóak, innovatív gondolkodásra, tevékenységre készítetők,
- a csoporton belüli tanulói szerepek rendszeres rotálódódása,
- a kiscsoporton belül egyéni munka során az egymás számára adott segítségnyújtás, amelyhez a következő szabályok társulnak:
  - bárkitől segítséget lehet kérni,
  - a segítséget meg kell adni annak, aki kéri,
  - a segítséget úgy kell megadni, hogy ne oldják meg a segítség kérője helyett a feladatot
- a tanóra egy kötött sorrend szerinti szervezése,
- a tanóra időbeosztásának megtervezése, a tanulók erről való tájékoztatása, és e beosztás viszonylag szigorú követése,
- a többféle képesség előtérbe helyezése, a pozitív megerősítés, ezen keresztül a státuszkezelés jelentős aránya.

A KIP-nek pedagógiai szempontból fókuszai a tanulói státuszkezelés, az esélyegyenlőtlenség csökkentése, az együttműködés a csoport- és egyéni munka során. A „KIP-es órák” (minden tantárgyból a tanórák körülbelül egy-hatoda) úgy szerveződnek, hogy azokon a csoportmunka és a differenciált egyéni munka azonos hangsúllyal kap szerepet. A felelősség a tanulók saját munkája iránt, a kölcsönös bizalom, a pozitív hozzáállás és segítőkészség a jó csoportmunka velejárói. A gyerekek a közös munka során empátiát, toleranciát, kooperációt, konfliktuskezelést, kommunikációt, kompromisszumkészséget

---

<sup>1</sup> Nahalka István (2011): Hejőkertesztrúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda Esettanulmány

tanulnak, miközben vitakultúrájuk, szervezőképességük csiszolódik. Cohen és Lotan (2014:17) úgy vélik, hogy azok a gyerekek, aki olyan osztályokba járnak, ahol a csoportmunka kiemelt szerepet kap, segítőkészebbek és együttműködőbbek, sőt viselkedésükre összességében a pozitív attitűd a jellemzőbb – mint azoké, akiknek a nevelésében-oktatásában a frontális osztálymunka dominál.

A csoportmunka alatt a kiscsoportoknak a tanmenettel jelzett azonos, innovatív gondolkodást készítő, nyílt végű feladatokat kell megoldaniuk, amelyeknek komplexnek, többféleképpen megközelíthetőnek és többféle megoldással rendelkezőnek kell lennie. A feladatok, építve Gardner (2003) többszörös intelligencia elméletére, sokféle képesség, intelligencia mozgósítását igénylik, amely megoldásában a tanulók eltérő, jelentősen különböző előzetes tudásai játszhatnak szerepet (Harmatiné – Pataky – K. Nagy 2014). Ennek a tényezőnek jelentős szerepe van abban, hogy az iskolában a hazai „átlaghoz” képest lényegesen kisebb hatása van a tanulók megkülönböztetésének, a spontán és a direkt diszkriminációnak. Jellemző az iskolában tartott tanórákon zajló tevékenységre, hogy a lassabban haladók, a gyengébb eredményeket elérők, a sajátos nevelési igényűek ugyanolyan módon vesznek részt a tanórai tevékenységekben, mint a többi tanuló. Az iskola kompetenciamérési eredményei is azt mutatják, hogy ez a törekvés eredményes, az iskola a hátrányos helyzetű tanulók jelentős aránya (74%) mellett ér el jó eredményeket a mérésen.

A nyitott végű csoportfeladatok és a differenciált egyéni feladatok hozzásegítik a tanulókat a hátrányok leküzdéséhez, esélyt teremtenek a tudáshoz való egyenlő hozzáféréshez és végső soron elősegítik az egyén mobilitását. A program mind a tanulásban lemaradt, mind a tehetséges tanulókat támogatja, és biztosítja annak esélyét, hogy eredményes ismeretszerezés jöjjön létre.

Az ismeretszerzési és gondolkodási képességek fejlesztése a helyes tanulási módszerek megismerésével segíthető elő. A feladatok fejlesztik a kreativitást, motiválóak, felkeltik az érdeklődést és innovatív gondolkodásra serkentőek. Igyekszik feltárni, kezelni és kiküszöbölni a tanulási kudarcot. A feladatok velejárói az eredményes tanulási technikák elsajátítása és az értő olvasás fejlesztése.

A KIP alkalmas a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét növelni, a leszakadást megakadályozni, és nem alakul ki káros szegregáció a közösségen belül. Az együttes tanulás mind a tanulásban lemaradók, mind a tehetségesek tekintetében jelentős fejlesztő hatással bír. A tehetséggondozás, az egyéni képességek kibontakoztatása a differenciált, személyre szóló, képességekhez mért feladatokon keresztül történik. A nyílt végű feladatok lehetőséget adnak a tehetségek felismerésére, majd az ezekre épülő differenciált egyéni feladatokon keresztül gondozásukra.

## **A program új elemei**

A hazai Komplex Instrukciós Program, az amerikai komplex instrukciós módszerből kifejlődve olyan pedagógiai módszerré, innovációvá vált, amely továbbfejlesztett, új elemekkel jelentős mértékben kiegészített, az eredetihez képest javított lett. Mivel a Stanford Egyetem által kifejlesztett komplex instrukciós módszer a hazai innováció szerves része maradt, szükségességét érezzük a két módszer azonos és eltérő jellemzőinek összevetését.

A két módszer azonosságai (K. Nagy – Nagy 2005; K. Nagy 2015):

- A státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.
- Az osztály szociális közegének a megváltoztatása.
- Központi téma köré szervezett, a tanulók között aktív beszélgetést, építő vitát kívánó, nyílt végű csoportfeladatok kijelölése.

- Képességekben heterogén tanulói csoportok kialakítása.
- Az egyes tanulói csoportok között azonos témában, de eltérő feladatok alkalmazásán keresztül az együttműködés elősegítése és az egyes tanulói csoportok közötti versengés kiiktatása.<sup>2</sup>
- Szabályok alkalmazása, a feladatmegoldás során eltérő tanulói szerepek kötelező rotációja.
- A tanár irányító szerepének tanulókra történő „átruházása”, ezzel téve felelőssé őket munkájukért.
- A módszernek az amerikai iskolákban projekten belül történő alkalmazása, míg hazánkban egyszeri 45 perces tanítási órához kapcsolódó feladatok kijelölése.

Az amerikai és a hejőkesztúri módszer alapgondolata, a státuszkezelést előtérbe állító tevékenysége közös. A hazai módszernek az amerikaitól való különbözősége, annak új elemekkel történő kiegészítése 3-4 éves hazai fejlesztési folyamat alatt valósult meg:

- A módszer nem igényel speciális tantervet, NAT kompatibilis, tanterv, tanmenet követő.
- A 45 perces tanóra keretén belül a csoportfeladatok eredményét felhasználó, azt továbbdolgozó, innovatív gondolkodást kívánó, differenciált, a tanulók képességeihez mért, névre szóló feladatok megjelenése.<sup>3</sup> A differenciált egyéni feladatokon keresztül történő egyéni beszámoltathatóság és elszámoltathatóság.
- A módszernek nem projektmunka keretében, hanem 45 perces kötelező tanórai keretben történő alkalmazása.
- A tanóra ritmusának, időbeosztásának megtervezése és a beosztás viszonylag feszített követése.
- A program szerinti óráknak a tanítási órák hatodában történő alkalmazása.
- A csoportfeladat bemutatását segítő „beszámoló” szerep megjelenése, amelyet óráról órára más tanuló tölt be az adott csoporton belül.
- A programnak a tantestület minden tagja által történő alkalmazása.<sup>4</sup>

Az innováció során az iskola elsősorban azt tartja fontosnak, hogy a gyerekek olyan feladatokon dolgozzanak, amelyek a mindennapi élettel összefüggésben állnak, a diákokat hozzásegíti a tapasztalatok gyűjtéséhez, motiválóak és a motiváltságot fenn is tartóak. Arra törekednek, hogy az ismeretsajátítás során a tapasztalatszerzés előtérbe kerüljön. Ugyanakkor erős kíváncsi a tanmenet követése, az azzal történő harmonizálás.

### **A módszerhez kapcsolt új elemek beépítésének indoka**

Az egyik legnagyobb kihívást az jelenti a pedagógusok számára, hogyan biztosítsák az egyes tanulók előrehaladását a tudásban heterogén tanulói csoportokban, hogyan igazítsák azt hozzá a gyerekek egyre változó igényeihez és hogyan faragják le az egyéni teljesítményeket jelentősen befolyásoló, a szociális hátrányból adódó lemaradásokat. A differenciált, a tanulók képességeihez mért, személyre szóló és minden esetben a *csoportfeladat eredményét felhasználó* feladatok megjelenésének indoka az egyes tanulók tudásban történő előrehaladásának a biztosítása és a személyes elszámoltathatóság. A személyre szabott

<sup>2</sup> A versengés lehet pozitív jelenség is (Dávid et al. 2014), de a KIP-es órák tekintetében, az alulteljesítők esetében ez a munkaszervezési forma nem kívánatos.

<sup>3</sup> Az amerikai módszerben az egyéni feladatok leggyakrabban a csoportfeladatban lévő ismereteket ismételtetik meg, kérdezik újra.

<sup>4</sup> A hazai innováció egyik jellemző és figyelemre méltó eredménye, hogy a bevezető iskolák teljes tantestülete alkalmazza a KIP-et, ezzel is segítve a hatékony ismeretsajátítást és a tanulók szocializációját.

feladatok és a differenciálás hatékony módjai az egyéni teljesítmények kibontakoztatásának, amelyhez az szükséges, hogy a tanítás és tanulás középpontjába az egyes tanulókat helyezzék. A differenciálás célja, hogy motiválják a gyerekeket az ismeretsajátításra, bevonva őket a képességeiknek leginkább megfelelő tevékenységekbe. A személyre szabott oktatás a tanulási kedv növelését, az egyéni érdeklődés kielégítését segíti. A feladatok követelménye, hogy felhasználják a csoportmunka eredményét, vagyis az egyéni munka kiindulási pontja a közös csoportmunka eredménye, produktuma. Amennyiben ettől a követelménytől eltekintenek, hamar leszoktatnák a gyerekeket arról, hogy aktívan vegyenek részt a csoportmunkában, amely mind a tanulók között végbemenő szocializációs folyamatra, mind az ismeretsajátításra kedvezőtlen hatással bírna.<sup>5</sup>

Míg a csoportmunka a 45 perces óra felét teszi ki, annak további részében a csoportmunkára épülő differenciált egyéni feladatokat oldják meg a tanulók. Az amerikai iskolákban – mivel a program elsősorban a (bevándorló) nyelvi készségek fejlesztésére irányul – a módszert olykor a kötelező tanórákon kívüli szakórákon (matematika, angol nyelv, történelem, kémia stb.) alkalmazzák. Egy tanuló gyakran addig a fejlesztő csoportban marad, amíg elfogadható szinten nem kommunikál a célnyelven, vagyis angolul. Ekkor bekerül a többségi iskolai osztályba. Nem nehéz párhuzamot vonni az angolul gyengén beszélő tanulók és a hazai, csekély szókinccsel rendelkező, legtöbbször gyenge szociális háttérrel rendelkező tanulók között. Ez utóbbiak tekintetében a cél szintén a kommunikáció erősítése, figyelembe véve, hogy minél többet beszél a tananyagról a gyermek, annál többet tanul.

A kötött időbeosztás eredményeként minden KIP-es tanítási óra az alábbi elemeket tartalmazza:

- Pár perces *ráhangolás*, figyelemráirányítás a feladatra.
- 15-20 perces *csoportmunka*, amely a tudásban történő előrehaladás mellett lehetőséget ad a tanulók közötti kapcsolat formálásához. A tudásban és szocializáltságban heterogén csoportban a meghatározó tanulói személyiségek pozitív irányban képesek befolyásolni a tanulási folyamatot. A közös munka elősegíti a (társadalmi) szerepek tanulását, a tanulói szerepek hozzásegítenek a döntés meghozatalához és felelősségvállaláshoz, a konfliktuskezelés technikájának megismeréséhez, gyakorlásához. A csoportmunka elsősorban a tanulók együttműködését, viselkedésének formálását célzó tevékenység, ugyanakkor a kognitív képességek fejlesztése is előtérbe kerül.

*Első gondolatra a csoportmunkára szánt 15-20 perc rövidnek tűnik, viszont a KIP-es órák gyakorisága és a gyerekek rutinja lehetővé teszi ezen szűkös idő alatt a produktum létrehozását.*

*Például: a 7. évfolyamosoknak szóló Lírai alapformák témában a csoport számára kijelölt feladat az adott időben teljesíthető:*

**Csoport feladat:**

*Ismételjétek át, mi jellemzi az elégiát és a dalt.*

*Chesterton tanult versének egy-egy mondatát, szakaszát válasszátok ki, és írjátok át a másik kettő lírai műfaj jellemzőinek megfelelően!*

*Vajon miről szólhatna a „szamaras” vers, ha dal vagy elégia lenne?*

---

<sup>5</sup> Számos tudományos munka hangsúlyozza, hogy hosszú távon a tanulók tantárgyi fejlesztése csak a személyiségfejlesztéssel kereszttül valósítható meg (Bábosik, 1982, 2004; Havas, 2003, Bagdy és Telkes, 1988). Ezért A KIP-nek nemcsak elméleti jelentősége van, de segíthet a gyakorló tanároknak a Nemzeti alaptanterv céljainak megvalósításában.

- A csoportok 7-10 percben *beszámolnak* a végzett munkájukról, vagyis egy-egy csoport körülbelül 2 percet kap arra, hogy gondolatait összeszedve, a lehető legtömörebben ismertesse a többi csoporttal a munkája eredményét.

*A csoportmunkáról beszámoló tanuló feladata közös munka bemutatása. A tanulók, többek között, az alábbi mondatkezdéseket használják:*

*Az volt a feladatunk, hogy...*

*Arra az eredményre jutottunk...*

*A legnagyobb kihívást a ... jelentette.*

- Az elsősorban kognitív képességeket fejlesztő *egyéni munka* során a differenciált, személyre szóló feladatok megoldása 5-8 percet vesz igénybe. A tehetségesek és akiknek körülményeik megengedik (van otthon áram és télen fűtés), olyan feladatot kapnak, amelyet – ha szükséges – otthon fejezhetnek be. A többiek feladata rendkívül célratörő, rövid, a tanórán teljesíthető.

*A fenti csoportfeladathoz adott differenciált egyéni feladat lehet:*

*Fogalmazd meg az érzéseidet a kiegészítésekkel kapcsolatban!*

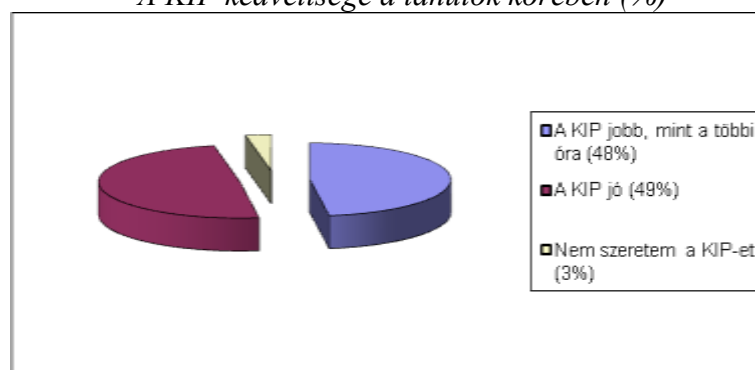
*Befolyásol-e, hogy ki írta azt a kiegészítést?*

- A névre szóló, differenciált egyéni munka *beszámolója* során gyakran nincs arra idő, hogy mindenki bemutathassa a feladatát. A pedagógus arra törekszik, hogy minden csoportból legalább egy-egy tanulót (a beszámoló szerepet betöltő tanulót már nem választva) meghallgasson, a többiektől az óra végeztével fűzetének a bemutatását kéri, illetve, azoknak a munkájára, akik otthon fejezik be a feladataikat, a következő órán visszajelzést ad.
- Az óra *értékeléssel* zárul, ahol a pozitív megerősítésnek, benne a státuszkezelésnek központi szerepe van.

A program hazai bevezetésekor kérdésként merült fel, hogy milyen gyakorisággal érdemes a módszert alkalmazni a tanítási órákon, hiszen vannak tanulók, akiknek a hagyományos, frontális oktatás a megfelelő, mások a csoportmunkában jeleskednek és vannak olyanok is, akik az egyéni fejlesztés, differenciálás segítségével teljesítenek a legjobban. Amellett érvelünk, hogy *a sikeres ismeretsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja, a gyerekek eltérő ismeretsajátítási technikákat igényelnek*, amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga. Ennek egyik lehetséges módja a KIP, amely órák egyik előnye, hogy itt azonos arányban jelennek meg a csoportfeladatok és az egyénre szabott differenciált feladatok.

A mérések azt támasztják alá, hogy a tanulók több mint 90%-a szeret KIP-es óraszervezésben dolgozni. Ezt a megállapítást támasztja alá a mérés, amely szerint a tanulóktól nyitott kérdéssel az iránt érdeklődtünk, hogyan tetszik nekik a KIP-es óraszervezés. Az iskolában 2013-as és a 2014-es naptári évben elvégzett felmérés szerint majdnem mind a 204 megkérdezett, felső tagozatos gyerek pozitív értékelést adott, 48% a program szerinti csoportmunkát különösen jónak találja. A tanulók további 49%-a nyilatkozik úgy, hogy tetszik neki ez a munkaforma és csak 3% gondolja, hogy neki a frontális és egyéb munkaforma megfelelőbb (1. ábra; K. Nagy 2015).

1. Ábra:  
A KIP kedveltsége a tanulók körében (%)



A hagyományos, elsősorban frontális munkaformát előtérbe helyezők egy tanuló kivételével a jobb, de nem kivételesen jó képességű gyerekek voltak. Valószínűsíthető, hogy ezek a tanulók nem igénylik a társakkal való közös munkát, közös gondolkodást, számukra az egyéni munkatempó kedvezőbb, esetleg az egyéni órai felelés, válaszadás érdekesebb, fontosabb és élvezetesebb számukra.

A fenti kedveltség alapján, akár minden második órán is alkalmazhatnák a pedagógusok a KIP-et, viszont fontos szem előtt tartani, hogy *nem minden tananyag-rész, feladat alkalmas csoportmunkában történő feldolgozásra*. Cohen és Lotan (2014) úgy fogalmaznak, hogy a csoportmunka remek eszköz akkor, amikor a cél az elvont fogalmak alaposabb megértetése, ami azonban nem jelenti azt, hogy a csoportmunka minden körülmények között hatékonyabb. Arról van szó, hogy a probléma felismerésénél ezeknek a szabályoknak ismerete megkönnyíti az ismeretfeldolgozást. Természetes, hogy olykor szükség van a tananyag memorizálására, szabályok elsajátítására. A programban résztvevő iskolák havi rendszerességgel történő visszajelzései alapján a program bevezetésekor a pedagógusok gyakrabban élnek egy-egy tananyag-rész összefoglalásának a KIP-es óra szerinti szervezésével, később azonban az új ismeret feldolgozó óra egyre inkább előtérbe kerül, és mintegy 1/3-nyi gyakorisággal fordul elő (1-2. táblázat, 2. ábra).

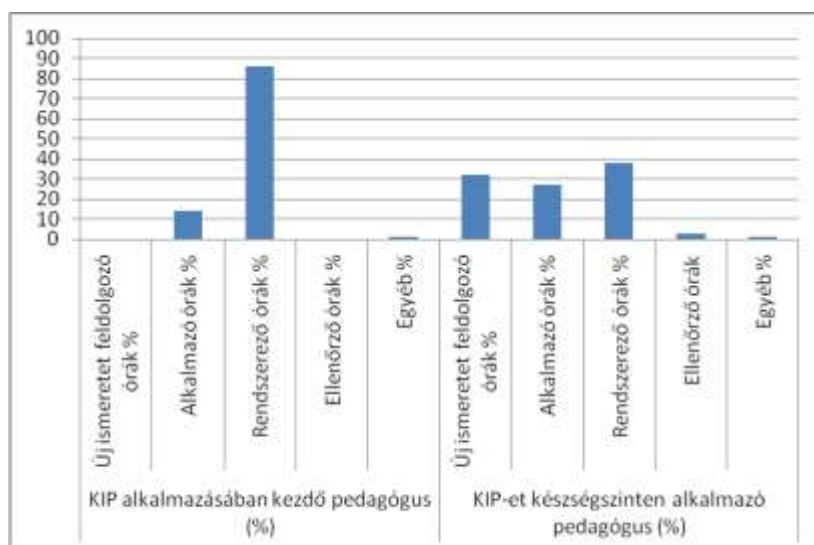
A vizsgálatban két iskola 46 pedagógusa vett részt. A megfigyelést egy éven át végeztük. A bázisiskolában tanító 18 fő a programot már tíz éve alkalmazó pedagógus, összesen 1180 db óravázlattal, 28 fő pedig a programot egy éve alkalmazó, összesen 3012 db óravázlattal.

1. Táblázat  
A KIP-es órák típusának meghatározásában résztvevő pedagógusok

Intézmény	Pedagógus/fő	Óravázlat/db
Bázisiskola	18	1180
A programot egy éve alkalmazó pedagógus	28	3012

## 2. ábra:

*A KIP-es órák eloszlása didaktikai feladatok által meghatározott főbb órátípusok szerint a kezdő és a programot készségszinten alkalmazó pedagógusok körében*



## 2. Táblázat:

*A KIP-es órák eloszlása didaktikai feladatok által meghatározott főbb órátípusok szerint a kezdő és a programot készségszinten alkalmazó pedagógusok körében*

KIP alkalmazásában kezdő pedagógus					KIP-et készségszinten alkalmazó pedagógus				
Új ismeretet feldolgozó órák	Alkalmazó órák	Rendszerező órák	Ellenőrző órák	Egyéb	Új ismeretet feldolgozó órák	Alkalmazó órák	Rendszerező órák	Ellenőrző órák	Egyéb
1%	14%	84%	0%	1%	31%	27%	38%	3%	1%
12db	165db	991	0db	12db	934db	813db	1145db	90db	30db

Mint látható, lényeges eltérés van a KIP alkalmazásában kezdő és gyakorlott pedagógusok órátípus szerinti szervezésében. Mivel a program alkalmazásának kezdetén a pedagógusok leginkább rendszerező órákon alkalmazzák a KIP-et, kevesebb alkalmuk adódik a módszer szerint szervezni az órát. A kevesebb KIP-es óra magyarázata az is lehet, hogy a rendszerező, összefoglaló órák száma lényegesen alacsonyabb, mint az új ismereteket feldolgozó óráké és a mérések szerint a program alkalmazásában kezdők a rendszerező, összefoglaló órátípusokat helyezik előtérbe.

Amíg egy pedagógus nem szerez jártasságot az óraterv készítésében és az óraszervezésben, addig inkább megerőltetőnek, sőt időrablónak, mintsem hasznosnak és könnyen kivitelezhetőnek találja a módszert. A pedagógusok elmondása szerint<sup>6</sup> körülbelül 20-30 KIP-es órát kell megtartania egy pedagógusnak ahhoz, hogy biztonsággal tudja kezelni, szervezni, kivitelezni ezt a fajta tanítási órát. A fenti érték közötti jelentős eltérést az erős

<sup>6</sup> A pedagógusoknak arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy hány KIP-es óra megszervezése után érezték, hogy biztonságosan mozognak a tanítási órán és biztonsággal képesek megszervezni a gyerekek munkáját.

egyéni különbségek adják, amelyben közre játszhat a pedagógus tapasztalata, a nyitottsága, személyes elkötelezettsége, és a program státuszkezelő voltának a megértése is. Az sem mellékes, hogy a KIP gyakoribb alkalmazásának a pedagógus munkabírása határt szab. A KIP-es feladatok szerkesztése kihívás a pedagógusok számára, hiszen minden óra innovatív gondolatok összessége, amely összeállítása megerőltető az innovatív feladatok összeállításához nem szokott pedagógus számára. Előfordul, hogy az ötletből kifogyva a pedagógusnak a feladatot nem sikerül KIP-es formába öntenie, amelynek eredménye, hogy a nem lesz alkalmas a tanulók közötti státuszkezelésre, *viszont nem státuszkezelést megcélzó kooperatív órák kiváló lehet.*

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fenti okokat figyelembe véve, de szem előtt tartva a módszer eredeti célját, vagyis a tanulók státuszkezelését, körülbelül minden hatodik óra KIP-es szervezése bír hatással a tanulók között végbemenő szocializációra és az ismeretsajátításra. A *tapasztalatok* fogalom alatt a pedagógusok és az iskolavezetés véleményét értjük, vagyis azt a választ, amely szerint a gyerekek viselkedése, egymáshoz való viszonya érezhetően változott. Ez a program bevezetését követő negyedik hónapban már jelentkezhet.

Az egy-hatodnyi KIP-es óra hatására érezhető változás következik be a tanulók viselkedésében, egymás közötti viszonyában és az ismeretsajátításban. A sikerhez az is szükséges, hogy az intézményben dolgozó minden pedagógus megfelelő gyakorisággal alkalmazza a módszert. Amennyiben a kívánt gyakoriságot egy pedagógus nem tekintené maga számára kötelezőnek, úgy egy kollégájának kellene a sajátja mellett még bevállalnia az órákat, amely a fent felsorolt okok miatt nehézséget jelent, mondhatjuk lehetetlen. Sejthető, hogy a fenti kíváncsiságnak a megteremtése nehéz egy pedagógus közösség számára, különösen nagy odafigyelést jelent az intézményvezetés számára.

## Felhasznált irodalom

- Cohen, G. E. – Lotan, A. R. (2014): *Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College, Columbia University. New York – London.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II.*. Miskolci Egyetem
- K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra* 15, 5:16-25.
- K. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz* 9, 1:36-56.
- K. Nagy Emese (2006): A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle* 55, 5:35-46.
- K. Nagy Emese – Nagy Zita Éva (2005): Egy hátránykompenzáló iskolai program. *Új Pedagógiai Szemle* 54, 4-5:172-190.